

Recursos lingüístico-pragmáticos no texto falado: análise contrastiva dos marcadores conversacionais na língua portuguesa e na língua inglesa

BURGO, Vanessa Hagemeyer – UEL (PG)
DI RAIMO, Valéria – UEL (PG)

Introdução

O ser humano é, antes de qualquer coisa, um ser que fala. Marcuschi (1986, p.5) afirma que a fala é a prática social mais comum na vida do ser humano, ou seja, o homem apropria-se da fala logo nos seus primeiros anos de vida e a utiliza em todas as áreas. O supracitado autor também assinala que a conversação é a primeira das formas de linguagem com a qual temos contato e a única que jamais abdicaremos (p.14).

Não pretendemos, no entanto, analisar a língua falada, de forma a colocá-la numa situação de primazia em detrimento da língua escrita. Neste estudo, optou-se por esse viés de análise com o intuito de evidenciar os recursos lingüístico-pragmáticos existentes nessas duas modalidades que fazem parte do cotidiano e que, conseqüentemente, podem ser identificados em idiomas distintos. Este trabalho, portanto, discute o papel dos marcadores conversacionais na língua portuguesa e na língua inglesa em entrevistas orais dentro de uma abordagem sócio-interacional, visando a estabelecer uma relação entre seus usos e funções em cada contexto de produção.

1. Referencial Teórico

1.1 Características da Conversação

O ser humano já nasce com a capacidade e estímulos para a comunicação, visto que isso faz parte da sua sobrevivência e, ao longo da vida, essas habilidades vão sendo aperfeiçoadas por meio da interação com outros falantes. Castilho (2000, p.29) diz que a conversação é uma atividade lingüística básica. Ela integra as práticas diárias de qualquer cidadão, independentemente de seu nível sócio-cultural. A conversação representa o intercurso verbal em que dois ou mais participantes se alternam, percorrendo livremente sobre tópicos proporcionados pela vida diária.

Para o referido autor, a linguagem humana é fundamentalmente dialógica, mesmo em sua modalidade escrita. Uma diferença, entretanto, é que na língua falada (doravante LF), os usuários estão em presença, e a construção do enunciado se ressentem de maneira acentuada da interação que aí se desencadeia.

Marcuschi (1986, p.15) aponta cinco características básicas de organização da conversação:

- a) interação entre pelo menos dois falantes;
- b) ocorrência de pelo menos uma troca de falante
- c) presença de uma seqüência de ações coordenadas;
- d) execução de uma atividade temporal;
- e) envolvimento numa “interação centrada”.

Segundo o pesquisador mencionado, para que a comunicação ocorra e seja sustentada, é necessário que os participantes tenham alguns aspectos em comuns, tais como, a aptidão lingüística, o envolvimento cultural e o domínio das situações sociais (p.16).

1.2 As Interações Simétricas e Assimétricas

As conversas cotidianas em que todos os participantes têm o mesmo direito no uso da palavra são chamadas *interações simétricas*. Os participantes têm o mesmo direito em escolher o tema, a palavra e de decidir sobre o tempo. A interação simétrica é definida como “situação de conversação em que todos os interlocutores dão contribuições relevantes em relação ao tópico, engajando-se substantivamente na consecução do objetivo comum. Todos os interlocutores têm igual oportunidade de falar como nas conversas corriqueiras do dia-a dia.” Nesse tipo de conversação simétrica, os interlocutores se revezam a todo o momento nas relações falante e ouvinte, colaborando do mesmo modo para que o tópico conversacional seja desenvolvido com turnos nucleares (PRETI, 1995, p.232).

As entrevistas, consultas, palestras, em que um dos participantes detém o poder da palavra são chamadas de *interações assimétricas*. Um dos participantes tem o poder em escolher o tema, orientar, iniciar a conversação, dirigir e concluir a interação e também pressionar os participantes (MARCUSCHI, 1986, p.16).

Galembeck (1995, p.58) afirma que nas conversações denominadas assimétricas, sempre um dos interlocutores ocupará a cena por meio de uma série de intervenções de nítido caráter referencial, nas quais se desenvolvem o tópico ou assunto da conversação. Porém, o falante só contribuirá com intervenções secundárias em relação ao tópico ou assunto da conversação.

Em conformidade com Koch (2004, p.80):

“Mesmo, porém, nas interações simétricas, não é possível tomar a palavra a qualquer momento (vale a regra: “fale um de cada vez”). Os interlocutores podem assumir o turno nos chamados *espaços de transição*, que caracterizam por determinadas marcas como: silêncio ou pausas mais longas do detentor do turno, entonação característica, gestos, olhar, sinais de entrega de turno como: então? que acha? De acordo?, etc. O atual detentor do turno pode eleger o falante seguinte; se isto não acontecer, qualquer participante pode assumir a palavra; se nenhum o fizer, aquele que detinha o turno até então pode continuar a falar até o próximo espaço de transição; e assim sucessivamente.”

A relação de simetria e direitos não é totalmente verdadeira, devido às diferenças culturais, socioeconômicas e de poder, deixando, assim, diferentes condições de participação no diálogo (MARCUSCHI, 1986, p.16).

1.3 Os Marcadores Conversacionais

O conceito de Marcadores Conversacionais (doravante MCs) defendido por Urbano (1997, p.85-86) é de que são elementos típicos da fala, aparecendo com “frequência, recorrência, convencionalidade, idiomacidade e significação discursiva-interacional”. Eles são componentes de variada estrutura, natureza, dimensão, complexidade semântico-sintática, considerados muitas vezes supérfluos, porém com valor para qualquer análise de texto oral para que haja uma compreensão significativa. Nesse sentido, eles “funcionam como articuladores não só das unidades cognitivo-informativas do texto como também dos seus interlocutores, revelando e marcando, de uma forma ou de outra, as condições de produção do texto, naquilo que ela, a produção, representa de interacional e pragamático”. Trata-se, portanto, de “elementos que amarram o texto não só enquanto estrutura verbal cognitiva, mas também enquanto estrutura de interação interpessoal.”

Kock (2004, p.106) postula que os marcadores conversacionais “são elementos discursivos extremamente frequentes nos textos falados, que fornecem pistas importantes para os interlocutores, visto que eles como que ‘pontuam o texto’. Alguns funcionam como sinais do falante, outros como sinais do ouvinte.”

Os MCs, têm funções conversacionais e também sintáticas. Marcuschi (1986, p.61) assevera que quanto as funções, estes sinais servem de elo entre unidades comunicativas, de orientadores dos falantes entre si etc. Podem aparecer em várias posições: na troca de falantes, na mudança de tópico, nas falhas de construção, em posições sintaticamente regulares.”

Os MCs têm caráter multifuncional, ou seja, operam como organizadores da interação e também organizam e estruturam o texto. Quanto à posição que ocupam, eles podem aparecer no início, meio ou fim do turno.

Os recursos prosódicos: pausas, articulação enfática, alongamentos, certos itens lexicais e pré-lexicais ou até expressões mais complexas funcionam, muitas vezes, como MCs (CASTILHO, 2000, p.46).

Exemplos de MCs:

Prosódicos: alongamentos, pausas, mudança de tessitura e velocidade da fala.

Não-lexicais: “ah”, “ih”, “hm hm”, “ué”, “ahã”.

Lexicais: palavras isoladas como, “agora”, “então”, “af”, “mas”, entre outras.

As funções conversacionais podem ter dois aspectos:

a) sinais produzidos pelo falante, que servem para sustentar o turno, preencher pausas, organizar pensamentos, etc.

b) sinais produzidos pelo ouvinte durante o turno do falante, muitas vezes para orientar o falante e monitorá-lo. Sinais de concordância ou de exploração do tópico.

São estratégias para o falante testar o nível de atenção do ouvinte e trazê-lo de volta ao assunto, muitas vezes esses vocábulos são vazios de conteúdo semântico, podendo, porém, outras vezes, aparecer com algum conteúdo semântico, por exemplo, “eu acho que”, “eu espero que”, mas enquanto estrutura tópica do texto falado eles não colaboram necessariamente para o conteúdo referencial (URBANO, 1997, p.88).

Os MCs que possuem independência sintática total, tais como, “sabe?, certo?, né? Ah, eh etc.”, são completos, autônomos por si só. Muitos MCs verbais lexicados ou não, também, são de independência sintática. Em consonância com o autor mencionado, “essa independência sintática nem sempre é, porém, fácil de ser identificada” (p. 89).

Em muitos contextos situacionais, embora vazios em conteúdos semânticos, irrelevantes para o processamento do assunto, os MCs são importantes na manutenção da interação (CASTILHO, 2000, p.47).

2. Análise do corpus

Quanto à constituição do corpus, foram transcritas as entrevistas do ator norte-americano Denzel Washington e do ator brasileiro Tony Ramos e, em seguida, houve uma seleção dos segmentos mais pertinentes à análise.

2.1 Entrevista - Denzel Washington:

17	It depends <u>you know</u> I can't say just this... kind of music I like Heather Headley... just
25	they hooked me up so I got like 5700. ..I mean all...I mean like... everything the
26	Beatles did and... everything <u>you know</u> ... he's got, it's crazy so it's cool
33	I just like to see people do well... and even going back to my athletic days <u>you know</u> I
34	worked in the Boys Club

Nas linhas 17, 25, 26 e 33, encontramos as pausas, que estão sempre presentes no texto falado, pois são típicos da LF e servem para dar tempo para organizar o texto. As reticências indicam qualquer pausa curta, que, aliás, normalmente é representada na escrita por vírgula.

“You know”, (“cê sabe” em português), é utilizado na língua falada para envolver o ouvinte e conseguir a aceitação dele. Ao mesmo tempo, “you know” serve como uma estratégia do falante para formular sua resposta e organizar os seus pensamentos. É muito raro utilizar “You know”, ou (“cê sabe”) no texto escrito, mesmo em situações informais, devido ao fato de ele ser um recurso próprio da LF. O falante quer ter certeza que o canal de comunicação que existe entre ele e o ouvinte está funcionando bem, o que quer dizer, que o falante tenta monitorar a conversação. “O falante pode ter atitudes para se

assegurar de que o ouvinte está assimilando o que está sendo dito ou incitá-lo a perceber e ter conhecimento do fluxo de informação.” (CHAFE, 1982, p.47. Tradução nossa)¹

29	to wanna be like anybody out there that looked like me ... <u>So</u> ... the guys that looked
26	Beatles did and... everything you know... he's got, it's crazy <u>so</u> it's cool
13	introduced me to... strange people like Led Zeppelin and... Jethro Tull and all of
14	that <u>so</u> I had a whole rock thing going on for years...
19	bought the BEST OF CREAM (+) I bought some Led Zeppelin (+) (<u>so</u>) ... it's just
20	whatever ... my moods is ... I don't even go into the store ... necessarily looking for

Na linha 19, encontramos duas pausas longas que são representadas pelo sinal padrão para a transcrição (+). As pausas longas ocorrem toda vez que o falante necessita de mais tempo para elaborar o que será dito, muitas vezes nestes espaços, o ouvinte assalta o turno do falante. Porém, não acontece o assalto ao turno neste excerto, pois se trata de uma entrevista e neste momento é a vez do entrevistado falar.

“So” também é um recurso muito freqüente na LF. Podemos dizer que ele serve de resposta ou continuidade de alguma porção do discurso anterior. Os MCs discursivos, segundo Schiffirin (apud FRASER, 1994), têm uma função integrativa, contribuindo, assim, para a coerência do discurso. Eles funcionam como espécies de conectores do discurso.

3	I'm a human being like anyone else (rápido)... I don't read the tabloids whatever they
4	say <u>well</u> they HAIL you and then they NAIL you <u>don't they?</u> <u>So</u> sooner or later...
5	they'll be coming my way I am... an actor and I'm a human being... and <u>like I said</u>
6	they hail and they nail you people say " <u>well</u> you're this..." HEY don't put that on me...

A expressão “Don't they” (linha 4), busca a aprovação discursiva, funcionando com o valor do “né”, em português.

O “So” (linha 4) funciona, neste caso, como marcador de conclusão. No exemplo, observa-se que há uma conclusão necessariamente lógica: “como eles (os tablóides) te aclamam e depois te atacam, mais cedo ou mais tarde, eles virão atrás de você, ou seja, é inevitável”.

O primeiro uso de “well” (linha 4) pode ser considerado como um marcador conclusivo. Já o segundo (linha 6) estaria mais ligado a uma conclusão baseada em opiniões pessoais. Em “people say well you're this...” (linha 6), vê-se que “well” tende a resumir, definir, concluir algo: “bom, você é isso...”, o que é, para o ator, uma maneira de colocar rótulos sem conhecer realmente a pessoa.

A expressão “Like I said” (linha 5) opera como um resumidor conclusivo. É, também, um procedimento de retomada de tópico (“como eu disse”, em português) e que contribui para enfatizar a conclusão do falante. Ao retomar o tópico, ele chama atenção para sua conclusão: “like I said they hail and they nail you”, auxiliada pela repetição do segmento.

10	I Had a unique upbringing ... in/hat (+) I was kinda like (+) in a town ... <u>and</u>
11	then ... kinda getting into the streets ... <u>and</u> then ... suddlenly my mama snatched me
12	up <u>and</u> I went to this all-white private school with about three black kids <u>and</u> they...

¹ The speaker may do things to reassure him-or her that the listener is assimilating what he or she is saying or to prod the listener into noting and acknowledging the flow of information”. (CHAFE, 1982, p. 47).

13	They introduced me to... strange people like Led Zeppelin <u>and</u> ... Jethro Tull <u>and all of that so</u>
14	I had a whole rock thing going on for years... <u>so</u> ... it's a lot of different eras it depends
15	you know... I went through my whole hip-hop... era. I guess I was... clinging to my
16	youth or something.

O MC “and” muitas vezes, serve como um elemento para organizar a narrativa, acumulando funções de seqüenciador temporal e mantenedor da fala.

Com o resumidor “and all of that” (linha 13), podemos supor que não há necessidade de maiores informações e inserimos “and all of that” por crer que o ouvinte já entendeu nossa mensagem.

O primeiro “so” (linha 13), possui o valor semelhante ao analisado anteriormente. O segundo “so” (linha 14) possui uma leve diferença de sentido: diante de tudo o que foi exposto, o falante conclui “so it's a lot of different eras” (linha 14), isto é, uma conclusão com base em motivos apresentados.

A expressão “You know” (“cê sabe”) (linha 15) busca a aprovação discursiva e envolvimento do ouvinte. Pode-se observar, ainda, que neste caso, o marcador “You know” auxilia no fechamento do tópico, ou seja, direcionando o assunto ao seu desfecho. Isso é percebido, sobretudo, porque os argumentos que serviram de base para sua resposta vieram antes do marcador.

17	It depends <u>you know</u> I can't say just this... kind of music I like Heather Headley... just
18	all kinds of stuff. I went and bought some of the stuff... that I was talking about.

A expressão “You know” (linha 17) aparece novamente com papel semelhante ao do anterior, pois serve, sobretudo, para envolver e buscar o assentimento do ouvinte. Entretanto, ela assume a função, também, de planejador verbal.

22	<u>Nah nah I'm too</u> ... that shows my age, <u>right?</u> ... Although... I was hanging out with a
23	buddy of mine I'm gonna name-drop... it's i'ts Lenny Kravitz... and he had like 5700
24	songs... on the iPod... I'm like... “Can't I get one of those?” (<u>risos</u>) he said “Yeah”
25	they hooked me up so I got like 5700... <u>I mean all...I mean like... everything</u> the
26	Beatles did and... everything you know... he's got, it's crazy so it's cool

A quebra sintática neste fragmento é marcada pelas expressões “Nah nah I'm too... that shows my age, right?...” (linha 22), talvez por receio de preencher a pausa com um vocábulo que pudesse comprometer o discurso do falante, especialmente porque ele havia dito anteriormente que não lhe colocassem rótulos.

Em “I'm too...” (linha 22), ele não termina a frase e já inicia uma pergunta como forma de preencher o espaço que ficaria vazio, o que pode ser entendido como uma estratégia ocasionada pela falta de um adjetivo adequado, que atendesse ao seu propósito. O segmento é finalizado com um marcador de busca de aprovação discursiva “right?” (linha 22), em que se faz uma pergunta retórica, que não exige necessariamente uma resposta, mas que ajuda na interação, na checagem do canal comunicativo com vistas a envolver o interlocutor.

Os risos (linha 24) configuram-se como marcadores não-verbais ou paralingüísticos. De acordo com Marcuschi (1986, p.63), eles possuem papel crucial na interação face a face. Contribuem para estabelecer, manter e regular o contato entre os participantes. Os risos contribuem para manter a interação a bom termo.

A expressão “I mean all...I mean like... everything” (linha 25) é utilizada como procedimento que ajuda a explicar e a direcionar a atenção do ouvinte para o que o falante quer dizer ou enfatizar.

33	I just like to see people do well... and even going back to my athletic days <u>you know</u> I
34	worked in the Boys Club I worked as a counselor I coached kids when... my kids were

35	coming up my oldest boy I coached their teams and my other kids too... I like to see...
36	young people do well...

Podemos observar o MC “You Know” (linha 33) novamente. Ele visa a busca da concordância do interlocutor, já justificando a primeira assertiva: de que ele gosta de ver as pessoas se dando bem, legitimando seu argumento com exemplos.

2.2 Entrevista – Tony Ramos:

3	<u>eu acho que</u> + nós estamos ai nuns quarenta pra cima...
8	desconfortável ao responder isso...mas <u>eu acho que</u> ser...um caráter ...eh eh...
10	companheiro...com a Vida + não é? ...não é:: uma virtude ... <u>eu acho...eu acho</u>
35	celebridade...essa coisa micha +desculpe...mas ... <u>eu acho</u> ...micho mesmo...porque
69	Inf. – <u>Eu acho que</u> ...não é nem justificativa...na verdade...a partir do momento que ele

O MC “eu acho que” apareceu com muita frequência na entrevista do Tony Ramos (linhas 3, 8, 10, 35 e 69). O interlocutor tem a intenção de projetar-se no discurso e marcar suas opiniões, não de um modo categórico e definitivo (URBANO, 1997, p. 93).

Alguns itens que marcam a hesitação do falante durante a conversação ocorreram neste texto. Os elementos abaixo são caracterizados de elementos não-lexicados. Podemos observá-los nas linhas 8, 30 e 78.

8	desconfortável ao responder isso...mas eu acho que ser...um caráter ... <u>eh eh...</u>
30	<u>Ah</u> ...bom... <u>ah</u> ...casados...a 38 ...não...mas...quase não...a quarenta a gente tá junto
78	eu faço sessenta anos...já observei muito da vida... <u>ah...ah</u> ...um garoto...um garoto + mas

Há também outros elementos que evidenciam as hesitações como repetições, pausas longas, alongamentos combinados ou não com pausas, pausas preenchidas por elementos lexicais entre outros.

10	companheiro...com a Vida + <u>não é?</u> ...não é:: uma virtude ... <u>eu acho...eu acho</u>
62	...o grande barato <u>né?</u> + E é na dramaturgia...através da dramaturgia que você pode
79	eu conversei muito com meu filho... <u>né?</u>
82	partir daí eu criei um caminho... <u>né?</u>
93	arredondada... <u>né?</u> ...começo meio fim... <u>né?</u> + Nuances...contradições...uma personagem

O MC “não é? ou “né?” aparece nas linhas 10, 62, 79, 82 e 93. Este MC tem a intenção de cobrar a colaboração do ouvinte, ou seja, é um MC de monitoração do ouvinte.

Observamos, também, nas linhas acima uma grande ocorrência de pausas curtas e pausas longas. Elas aparecem com muita frequência no texto falado, porque o falante não dispõe de tempo suficiente para refazer seu texto, ou seja, o planejamento e a execução na LF acontecem ao mesmo tempo. Porém, muitas vezes as pausas são um recurso para que o falante possa manter seu turno e planejar o que irá dizer.

8	desconfortável ao responder isso... <u>mas</u> eu acho que ser...um caráter ...eh eh...
---	---

38	é Shakespeare...é...também não to negando a palavra celebridade...(risos)... <u>mas</u> de
----	--

41	trabalhoso... <u>mas</u> ...o mais importante no sucesso...(risos)...é uma coisa ...meio
----	--

Observamos, nas linhas 8, 38 e 41, a presença do MC “mas”. Nas linhas 8 e 38, ele exerce a função de atenuador, possuindo “um caráter de preparação defensiva em relação ao que vai ser dito na seqüência introduzida pelo mas.” (URBANO, 1998, p. 270).

O “mas” na linha 41 tem o sentido de oposição, com função sintática normal de coordenação.

Os risos (linhas 38,41) são denominados marcadores não-verbais ou paralingüísticos, tendo um grande papel na interação face a face.

7	Inf. – (risos) Ana... <u>olha</u> ...querida...eu + cê sabe que ...não é que ...que eu fique
---	--

24	Inf. – <u>Veja</u> ...essa novela por exemplo...para MIM ela começou no dia oito de julho
----	---

30	Ah...bom...ah...casados...a 38 ...não...mas...quase não...a quarenta a gente tá junto
----	---

Após o comentário da documentadora, o informante reage com um pouco de hesitação, porque tal comentário o deixou encabulado. Na linha 7, o informante utiliza o MC “olha” para formular sua resposta, ele tenta “manter o canal de interlocução em aberto, enquanto se procura o rumo da formulação a ser dada ao tópico” (RISSO, 1998, p. 1).

Na linha 24, o informante utiliza o MC “Veja” a fim de chamar a atenção do ouvinte para aquilo que será dito.

O MC “bom” aparece na linha 30, logo após uma pergunta feita pela documentadora. Neste fragmento, podemos perceber um pouco de hesitação e também uma estratégia do informante ter um tempo maior para pensar em sua resposta.

9	<u>enfim</u> ...ter BOM caráter ...com seus companheiros e com a Vida...não é com o
---	---

10	companheiro...com a Vida + não é? ...não é:: uma virtude ...eu acho...eu acho
----	---

78	eu faço sessenta anos...já observei muito da vida... <u>ah...ah...um garoto...um garoto</u> + mas
----	---

Na LF é muito comum aparecerem os alongamentos de vogais (linha 10) e consoantes. Eles têm a função de envolver o ouvinte, mas também servem como planejador verbal.

As repetições (linha 78) são um recurso utilizado na LF para envolver e identificar aquilo que está sendo dito. Tannen (1982, p.14) afirma que são estratégias encontradas em conversas casuais na LF.

O MC “enfim” (linha 9) tem a função de resumidor. O interlocutor supõe que não há necessidade de maiores informações ao que já disse e insere o “enfim” por crer que o ouvinte já entendeu sua mensagem.

26	Chegue para o Mauro Lúcio...meu querido companheiro ...e diga a ele (risos)...
27	“amigo...vou sumir um pouco + tudo bem?”+ “tudo bem” ele fala ... “imagina...é
88	cozinheiro + muitos me cumprimentavam ... “é isso ai mesmo...esses cozinheiros... são
89	<u>cheios de pose</u> ” ...no meio da rua...eu entrando num restaurante + “ <u>Seu Tony ...aqui o</u>
90	<u>senhor pode ter certeza que o cozinheiro é de primeira ...e não impõe nada</u> ”...eu falei
91	“ <u>gente é novela, pô!</u> ”...novela+ tenho paixão pelo Antenor + acho uma personagem

95	“ <u>que você tem do Antenor?</u> ” Eu falei ... “o rosto...porque sou eu que faço...o resto(risos) ...
96	<u>nada a ver com esse homem</u> ” + fascinante

Devido ao fato do ator Tony Ramos estar contando algo que aconteceu, ele utiliza várias vezes a forma direta, apropriando de expressões como: “Eu falei” (linha 90 e 95), “E diga a ele” (linha 26), “ele fala” (linha 27). Tannen (1982, p.14) diz que é comum o uso da forma direta quando se conta uma história ou acontecimento em conversas casuais.

O MC “pô!”, segundo Castilho 1989 (apud Burgo 2004, p.123) é um marcador que “atribui um tipo ao núcleo, isto é, as marcas da declaração (afirmativas ou negativas)”. Ele é um tipificador do tema.

2	Inf. – eu... <u>cê sabe que</u> ...eu tenho medo ...eu não faço contas assim a (mediana)...
---	---

7	Inf. – (risos) Ana...olha...querida...eu + <u>cê sabe que</u> ...não é que ...que eu fique
---	--

A função do MC “cê sabe que” (linhas 2 e 7) é a de introduzir o tópico, chamando a atenção do ouvinte ao que será dito. Isso é percebido, sobretudo, porque os argumentos que serviram de base para sua resposta vieram depois do MC.

15	<u>agora...isso...ah...as pessoas confundem isso com uma atitude...</u> ”ai como ele é
----	--

25	de 2006 + <u>claro...</u> é natural que ...quando acabe uma novela dessa duração...eu
----	---

94	muito rica ... <u>claro</u> que eu gosto + <u>agora...</u> me perguntaram a pouco...numa entrevista...o
----	---

O MC “claro” (linhas 25 e 94) tem o sentido de “com certeza”, ou seja, o falante quer enfatizar o que está sendo dito, dar um realce maior a informação dada.

Nas linhas 15 e 94 observamos o MC “agora”. Burgo (2004, p. 123) afirma que este marcador é primeiramente definido por sua centração na tessitura do fluxo informativo e que ele promove a articulação de segmentos do discurso, dando abertura, encaminhamento, retomada e fecho de tópico.

12	com os nossos iluminadores diretores... <u>e</u> principalmente...com as pessoas que
----	--

26	Chegue para o Mauro Lúcio...meu querido companheiro ... <u>e</u> diga a ele (risos)..
----	---

28	O mínimo ...vai embora” + <u>e</u> eu pego minha amada <u>e</u> vou embora...vou a luta
----	---

62	...o grande barato né? + <u>E</u> é na dramaturgia...através da dramaturgia que você pode
----	---

63	polemizar certos assuntos ...discuti-los abertamente com a população ...de uma forma
64	interativa ...e mostrar o que é bom o que é ruim

O MC “e”, muito comum na LF, apareceu em muitos trechos deste texto falado, como podemos observar nas linhas 12, 26, 28, 62 e 64. A função mais comum do “e” nestes fragmentos é a de conjunção coordenativa, porém muitas vezes o “e” é utilizado como recurso de hesitação, ou de dar tempo para pensar no que falar, entre outros. Chafe (1982, p. 38) diz que as unidades são geralmente introduzidas ou interligadas com conjunções coordenativas e a mais comum é o “e”.

2.3 Análise Contrastiva dos MCs – Português e Inglês

Os MCs que apareceram com maior recorrência em ambas as entrevistas foram analisados de forma contrastiva, a fim de compararmos os usos e as funções em cada contexto situacional.

As pausas, alongamentos e repetições foram encontrados nas duas entrevistas. Eles são recursos freqüentes no texto falado, já que o planejamento e a execução do que está sendo dito ocorrem ao mesmo tempo, mas muitas vezes, eles são estratégias do falante para manter o turno, preencher vazios e planejar o que será dito. Houve, ainda, a presença de marcadores não-verbais ou paralingüísticos (risos), os quais exerceram um papel importante na interação face a face, no sentido de manter a interação a bom termo.

Observamos a utilização do MC em inglês “you know” e o comparamos com o MC em português “sabe”. Ambos, freqüentes nas entrevistas, possuem o mesmo significado e função dentro dos textos. O “you know” ou “sabe” tem a função de busca de aprovação discursiva e envolvimento do ouvinte. Mas também em alguns casos, como na entrevista em português, ele tem o sentido de introduzir o tópico, chamando a atenção para a informação que será dada.

O MC “don’t they?” cumpriu o papel do “né?” em português. Ambos produziram o mesmo efeito de sentido, qual seja: a busca de aprovação discursiva.

No que tange ao uso do MC “well” em inglês e do MC “bom, bem” em português, vimos que esse tipo de marcador serve para assinalar o início do turno, exercendo a função de planejador verbal e, ainda, a função de envolvimento do ouvinte, chamando a atenção do mesmo para aquilo que será dito.

O MC “and” e o MC “e” serviram como elemento para organizar a narrativa, acumulando as funções de seqüenciador temporal e mantenedor da fala, conforme observamos, mais nitidamente, na entrevista em inglês. Já na entrevista em português, percebemos que o “e” funciona, também, como conjunção coordenativa.

Considerações Finais

Por meio da análise do corpus, pudemos identificar os MCs e discutir suas funções em cada situação comunicativa, observando, assim, as marcas da espontaneidade, o processo de construção de cada segmento que foi analisado: a auto-correção, as hesitações, as repetições, entre outros aspectos comuns na LF. Os MCs, sendo elementos típicos da fala, aparecem com freqüência, recorrência e significação discursiva-interacional, pois ajudam a construir e atribuir coerência e coesão ao texto falado.

Nem todas as línguas têm um conjunto de MCs com o mesmo significado e função, porém devido à freqüência com que eles aparecem no texto falado, é possível que qualquer língua possua um MC equivalente a “bom, bem”, “né?”, “e” e “da?”. Vale ressaltar que os elementos prosódicos (pausas, alongamentos, etc.) se fazem presentes em qualquer língua.

Cabe assinalar que o ator Denzel Washington e o ator Tony Ramos utilizaram, com muita freqüência, o MC “and”. Em cada contexto situacional o MC “and” teve uma função específica. Algumas vezes, ele serviu como um elemento para organizar a narrativa, acumulando funções de seqüenciador temporal e mantenedor da fala. Outras vezes, ele foi utilizado como recurso de hesitação, preenchimento da fala e conjunção coordenativa.

O marcador “You Know” (“sabe”) esteve presente na fala dos dois atores, talvez porque quisessem envolver ou buscar aprovação do ouvinte. Este MC assumiu a função de planejador verbal.

Notamos a presença do “well” que, em alguns casos, apareceu depois de uma pergunta e teve a função de planejar a resposta a ser dada, assumindo as funções, portanto, de sinalizador de pausa, preenchimento e planejador verbal. Assinalou o início do turno conversacional, além de ter sido um recurso que o informante utilizou para demonstrar seu ponto de vista sem ser contundente.

Outro MC em comum em ambas as entrevistas foi o “don’t they?”, “né?” em português. Este MC funciona como busca de aprovação discursiva nos dois contextos.

Os recursos paralingüísticos comuns em qualquer texto falado apareceram com grande frequência e, assim, evidenciamos as pausas longas e curtas, repetições, correções e alongamentos.

Cabe ressaltar que cada MC precisa ser analisado dentro do contexto que o envolve, sendo, por isso, multifuncional, ou seja, os MCs terão funções diferentes cada vez que aparecerem em um determinado evento comunicativo.

BIBLIOGRAFIA

BURGO, Vanessa Hagemeyer. Um Estudo dos Marcadores Conversacionais nas Línguas Portuguesa e Inglesa. In: DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri (Org.). **Linguística Contrastiva: teoria e prática**. Londrina: Moriá, p.121-130. 2004

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A Língua Falada no Ensino de Português**. São Paulo: Contexto. 2000.

CHAFE, Wallace L. Integration and Involvement in Speaking, Writing, and Oral Literature. In: TANNEN, Deborah. **Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy**. Norwood: N. J. Ablex, p. 35-53. 1982.

FRASER, Bruce. **Uma Abordagem Sobre os Marcadores Discursivos**. Confluência. Boletim do Departamento de Linguística. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras. Assis, S.P., nº 2, ano 2, p. 132-160. 1994.

GALEMBECK, Paulo de Tarso. O Turno Conversacional. In: In: PRETI, Dino. (Org.) **Análise de Textos Oraís**. 2ª Ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP (Projetos Paralelos, vol. 1). 1995.

GLOBO, Rede. Entrevista com Tony Ramos. Jul. 2007. Disponível em: <<http://video.globo.com/Videos/Player/Entretenimento>. Acesso em: 20 jul.2008.

KOCH, Ingedore Vilhaça. **Inter-ação pela Linguagem**. São Paulo: Contexto. 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da Conversação**. São Paulo, Ática, 1986.

PRETI, Dino (Org.). **Análise de Textos Oraís**. São Paulo, FFLCH/USP, 2ª ed. 1995

RISSO, Mercedes S. **Respostas Prefaciadas na Interlocução Oral: O Papel dos Marcadores Bom, Bem, Olha, Ah**. GEL. Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo. Estudos Lingüísticos XXVII – Anais de Seminários do Gel. São José do Rio Preto. São Paulo, p. 795-800. 1998.

SPEAK UP, Nº 208, p. 21-22. Ano XVII.

TANNEN, Deborah. The Oral/Literate Continuum in Discourse. In: TANNEN, Deborah. (Ed.). **Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy**. Norwood: N. J. Ablex, 1982.

URBANO, Hudinilson. Marcadores Conversacionais. In: PRETI, Dino (Org.). **Análise de Textos Oraís**. 3.ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP. Vol. I, p. 81-101. 1997.

_____. **O Seu Trabalho Está Bom, Mas....** Delta. Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada. Vol. 14, nº especial, p.269-276. 1998.

Revisitação Bíblica: o humor e a intertextualidade presentes em “Diário de um comedor de lentilhas”, de Moacyr Scliar.

GOMES, Meyre Ellen Nunes – FACCAR (G)
ARRUDA, Angela Maria Pelizer – FACCAR (orientador)

O conto “Diário de um comedor de lentilhas”, escrito por Moacyr Scliar no livro “A orelha de Van Gogh”, revisita a história bíblica de Esaú e Jacó de uma maneira diferente da ótica do livro sagrado.

Na narrativa bíblica, dois irmãos gêmeos lutavam desde o ventre da mãe. Quando cresceram, Esaú e Jacó tomaram rumos diferentes; Esaú era caçador e Jacó habitava em tendas. Pela lei da época, por ser o mais velho, Esaú tinha o direito à primogenitura, que significava herdar todos os bens da família e a obediência de todos os seus irmãos. Mas certa vez, ao voltar de uma caça, ele se depara com um delicioso prato de lentilhas, preparado por seu irmão. Devido a enorme fome que sentia, Esaú aceitou uma proposta de seu irmão, e vendeu sua primogenitura por aquelas lentilhas.

No livro de Scliar, a história é recontada a partir da visão de Esaú, por meio de um diário do mesmo que fora encontrado em uma caverna, onde ele, possivelmente, acabou seus dias. Nesse diário, Esaú conta como se sentiu depois que percebeu o terrível erro que havia cometido. Através da intertextualidade, Scliar remonta a história no ‘pós-acontecimento’, quando Esaú cai em si, depois de ter vendido sua primogenitura a seu irmão por um prato de lentilhas.

Podemos definir intertextualidade como um “diálogo entre textos”, que necessita de um universo cultural ou “conhecimento de mundo” muito amplo para que se possam reconhecer ambas as vozes dentro do texto. Sobre esse universo cultural, Valente (2002:177) diz que “*quem desconhece encontra dificuldade na leitura de textos – da linguagem literária e da não-literária – que o incorporam*”.

Portanto, é importante que haja uma comunicação, um diálogo entre o produtor e o receptor para que a mensagem seja entendida. Se não houver um conhecimento prévio por parte do receptor daquilo que se está querendo falar, não existe a intertextualidade.

Existem vários tipos de intertextualidade. Scliar utiliza-se da paródia para dar vazão à revolta de Esaú. *Paródia* é uma forma de apropriação que, em lugar de endossar o modelo que foi usado, acaba modificando-o sutil ou abertamente. Faz uma brincadeira com o texto anterior, com o objetivo de ironizar, satirizar, criticar.

Nesse conto, o objeto de ironia é Esaú, ao se dar conta de que havia vendido sua primogenitura, de suma importância no meio social em que vivia, por um simples prato de lentilhas, sem nenhum valor.

Scliar descreve o aspecto físico e o caráter de Esaú para “supor” que o mesmo estava provando de seu próprio veneno, agora se tornando alvo de deboches e xacotas:

Humor fácil, que magoava Esaú mais que qualquer outra coisa. Homem grosseiro, peludo, sempre humilhara os outros com piadas de mau gosto; agora, porém, que se via obrigado a sofrer na própria pele, no próprio couro, as agressões resultantes de ferinas observações, constatava quão penoso pode ser o papel de vítima. Pelo menos isto as lentilhas me ensinaram, suspirava. (SCLIAR: 2003,71)

O conceito de paródia existe aproximadamente desde o séc. V ou VI a.C. Para Tynianov (apud SOARES: 2006, 23) “*é a paródia uma forma de estilização muito marcada, um jogo de estilos no qual se apresentam claramente os planos estilizante e estilizado*”.

Para Bakhtin (apud SANT’ANNA: 2004, 12) “*a segunda voz, depois de ter alojado na outra fala, entra em antagonismo com a voz original que a recebeu, forçando-a a servir a fins diretamente opostos*”.

Depois da revolta que Esaú sentiu ao cair em si, começa um processo de tentar se justificar o erro. O narrador comenta as questões morais e sociais das quais Esaú discordava. Era um homem inquieto com a situação em que vivia, não era adepto de certas regras da vida tribal.

Ao tentar encontrar justificativas plausíveis a seu deslize, o narrador satiriza as razões que Esaú teria para trocar a primogenitura pelas lentilhas, chegando a cogitar serem as lentilhas geneticamente modificadas:

Podia ir mais adiante em seu raciocínio e levantar dúvidas sobre tais lentilhas. Não que contivessem substâncias estranhas: não, a tal nível de suspeição não chegaria. Mas – seriam aquelas lentilhas comuns? Talvez não. Talvez resultassem de um elaborado processo de seleção genética destinado a obter um vegetal capaz – pela aparência, pelo odor, por ambos – de seduzir primogênitos. (SCLIAR: 2003, 73).

Escritor de mais de setenta obras, Scliar utiliza uma linguagem satírica e muitas vezes irônica para prender o leitor em seus contos. A compreensão do texto proposto se torna mais fácil devido a essa característica do autor.

Diz o escritor que, não vendo alternativa, Esaú relata em seu diário como ele poderia dar a volta por cima, modificar o rumo dessa história. Ele propõe duas soluções: a primeira seria uma “comercialização” da leguminosa “*Prove da lentilha que seduziu Esaú*” (SCLIAR: 2003, 74). E a segunda, seria pelo bem social “*alertaria o povo contra o consumo imoderado de lentilha; defenderia a extinção da primogenitura; lutaria, enfim, por um mundo em que todos fossem iguais*” (SCLIAR: 2003, 74).

Ao retomar uma história bíblica através da paródia, Scliar apresenta uma versão totalmente diferente da original (bíblica), ele rompe abertamente com o texto original, utilizando-o apenas para satirizar o personagem. Percebe-se esse rompimento, ao notarmos que Scliar revisita uma história, tida anteriormente como uma ‘verdade absoluta’ e a transforma em motivo de risos (ironia).

Com isso, ele nos mostra que muitas vezes agimos de forma impensada, por instinto, e acabamos por tomar uma decisão precipitada. De acordo com Arruda (2005, 166): “*Esaú não foi inteligente o suficiente para fazer uma ligação entre causa (trocar a primogenitura por lentilhas) e os efeitos (deixar de ser primogênito efetivamente)*”. Ligação essa, que parece óbvia, e que evitaria todo o confronto:

Essa falta de esperteza de nosso protagonista provoca no leitor a vontade de rir, já que uma atitude contrária parece-lhe algo óbvio. Ninguém em sã consciência trocaria algo tão importante por lentilhas. (ARRUDA: 2005, 166).

Apesar de refletir sobre seu erro, e sobre as possíveis maneiras de convertê-lo em acerto, Esaú não faz nenhuma alusão à possível inversão do caso. A impressão que temos é que ele ficou em sua caverna, sentado, reclamando da vida e de sua atitude impensada, mas nada fez para reverter a situação.

Isso talvez tenha tornado Esaú ainda mais “perdedor”. Todos vivemos em sociedade, e é do ser-humano esse instinto de resolver as coisas por impulso. Devemos estar preparados para reagir diante de uma decisão errada que tomarmos. O narrador parece chamar nossa atenção que o desfecho dessa história, sem nenhum relato de reação da parte de Esaú, é, no mínimo, uma estupidez muito grande, uma acomodação.

Apesar de ter um caráter múltiplo, podemos definir *conto* como uma *narrativa breve e simples centrada em um episódio da vida*. Gotlib (1999, 12) afirma que o conto “*não se refere só ao acontecido. Não tem compromisso com o evento real. Nele, a realidade e a ficção não tem limites precisos*”. E é exatamente desse jogo entre realidade e ficção que Scliar se utiliza ao descrever as emoções “aguçadas” de Esaú no momento em que o mesmo se viu na caverna, local para onde eram mandados aqueles que perderam sua primogenitura de alguma maneira.

Utilizando esse gênero narrativo, o autor se sente livre para permear os dois mundos, o real e o imaginário. Sem delimitar essa linha, Scliar leva o leitor a pensar no lado do “injustiçado” Esaú, o “irmão traído”, chegando esse (o leitor) muitas vezes até a sentir pena de Esaú. Ao mesmo tempo, o autor não deixa de inserir em cada colocação sua o que a sociedade espera de nosso atos. Indiretamente, Scliar nos leva a refletir sobre o perigo desses “atos impensados” e de como essa sociedade nos cobrará.

Com relação ao ato de escrever algo que mexa com o leitor, que cause algum tipo de reação, Aristóteles, na Antiguidade Clássica, dizia que a literatura envolve MIMÉSE (imitação da vida real), e mimese implica CATARSE (descarga emocional que alivia ou purifica tensões). A literatura então, exerce a função humanizadora, capaz de imitar a vida real com a intenção de provocar uma reação ao final da leitura.

POE (apud, GOTLIB: 1999,32) afirma que “*em quase todas as classes de composição, a unidade de efeito ou impressão é um ponto de maior importância*”. A intenção do autor é sempre a de causar uma impressão no leitor, positiva ou não.

Quando o autor define a intenção de seu conto e quais são os efeitos que deve causar no leitor, ele constrói um modelo de como fazer isso: “*se por incidentes comuns e um tom peculiar, ou o contrário, ou por peculiaridade tanto de incidente como de tom (...) visando à construção de efeito*” (GOTLIB: 1999,36).

Nesse conto, Scliar utiliza-se dessa “peculiaridade de incidente e também de tom” ao descrever tanto os motivos que levaram Esaú a vender sua primogenitura a seu irmão, como o sentimento de raiva posterior aos acontecimentos, usando a paródia (ironia) para contar o evento (incidente e tom).

Ainda na questão de “efeito e impressão”, Candido (2004, 74) afirma:

A literatura é, pois um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a.

A literatura, segundo Candido, deve funcionar de maneira a causar efeito nas pessoas, deve humanizar, deve atuar na formação do caráter do indivíduo. Em “Diário de um comedor de lentilhas”, Scliar escreve de uma maneira muito peculiar sobre as pressões que sofremos na sociedade em que vivemos, e, através da revolta de Esaú, nos alerta do perigo de decisões impensadas e nas conseqüências que essas decisões podem nos trazer.

Scliar também escreve sobre as decisões que Esaú ‘poderia’ ter tomado, porém, em nenhum momento ele confirma se Esaú escolheu uma dessas possibilidades para se levantar após a perda da primogenitura. Com o exemplo do personagem ao não esboçar nenhuma reação diante do problema, o narrador chama atenção para uma parcela da sociedade que, como Esaú, reclama dos problemas existentes, pensa em possíveis soluções, mas pouco ou nada faz para mudar a situação. Preferem a escuridão da “caverna” a mostrar o rosto e virar o jogo.

O conto reflete um emaranhado de características de seu autor: o ambiente em que ele cresceu, a época em que ele viveu, sua religião e crença, o momento que escreveu, o modo como escreveu, o modo com que ele quis apresentar a história, o rumo que ele deu para a mesma, portanto “*tendem a causar uma unidade de efeito, a flagrar momentos especiais da vida, fornecendo a simetria no uso do repertório dos seus materiais de composição*” (GOTLIB: 1999,82).

Segundo BOSI (1974, 7):

O conto cumpre a seu modo o destino da ficção contemporânea. Posto entre as exigências da narração realista, os apelos da fantasia e as seduções do jogo verbal, ele tem assumido formas de surpreendente variedade. Ora é o quase-documento folclórico, ora a quase-crônica da vida urbana, ora o quase-drama do cotidiano burguês, ora o quase-poema do imaginário às soltas, ora, enfim, grafia brilhante e preciosa voltada às festas da linguagem.

Esse estilo de narrativa não se enquadra em um quadro fixo de gêneros, devido ao seu “caráter plástico” (BOSI: 1974, 8).

Apesar de o conto utilizar como tema uma realidade fictícia, ele sempre está ligado às situações vividas pelo homem: “*Quanto à invenção temática, o conto tem exercido, ainda e sempre, o papel de lugar privilegiado em que se dizem situações exemplares vividas pelo homem*” (BOSI: 1974,8).

Podemos afirmar que o conto contemporâneo tem um engajamento social, por contar situações vividas pelo homem moderno, ele assume função de tentar moralizá-lo ou dar-lhe conselhos que serão úteis ao futuro. O contista utiliza-se de uma seleção de ações para criar um tema, “*daí não ser tão aleatório ou inocente, como às vezes se supõe, a escolha que o contista faz do seu universo*” (BOSI: 1974, 8).

De acordo com Piglia (2004, 104), “todas as histórias do mundo são tecidas como a trama de nossa própria vida. Remotas, obscuras, são mundos paralelos, vidas possíveis, laboratórios onde se experimenta com as paixões pessoais”.

O contista é responsável por enxergar e mostrar aquilo que as outras pessoas não vêem com clareza. São momentos ímpares, com inúmeros significados. “O conto se constrói para fazer aparecer artificialmente algo que estava oculto. Reproduz a busca sempre renovada de uma experiência única que nos permita ver, sob a superfície opaca da vida, uma verdade secreta”. (PIGLIA, apud REGIS: 2002, 155). Ou seja, “o contista explora no discurso ficcional uma hora intensa e aguda de percepção” (BOSI: 1974, 9).

Para Bosi (1974, 10), o conto contemporâneo explora diversos assuntos como a exploração do homem pelo homem, no campo, a violência, as lesões de vários graus da sociedade, o consumismo, tensão com o presente. Mas “há também a relação dramática com o passado, reino da posse e da perda. O convívio da consciência com a memória tem produzido um intimismo de situações novas, algumas ousadas e desafiadoras”.

No conto de Scliar ele utiliza-se dessa volta ao passado, explora esse evento passado para mostrar-nos situações completamente novas sobre o acontecimento. Após perder algo tão precioso (a primogenitura) por algo tão banal (um prato de lentilhas), Esaú se sente humilhado, ridicularizado, traído. Scliar nos remete a esse mundo onde os sentimentos do personagem, antes escondidos, estão a mostra.

O final do conto contemporâneo tem um enorme peso no desfecho da história e na mensagem que o autor deseja transmitir ao leitor. Como afirma Piglia (2004, 100):

Os finais são formas de encontrar sentido na experiência. (...) O final põe em primeiro plano os problemas da expectativa e nos defronta com a presença de quem espera o relato.

No desfecho desse texto, podemos concluir que, mesmo se sentindo traído, passado para trás, Esaú continuou dentro da sua caverna e nada fez para reverter a situação. O narrador parece querer nos alertar para agirmos ao invés de apenas falarmos ou ‘cogitarmos ações’ perante o problema. Esaú falou, argumentou, reclamou, tentou se justificar, até teve boas idéias para reverter o caso, mas escolheu não fazer nada. Ele deixa claro, com o desdém dos estudiosos que encontraram o diário ao final da pesquisa, que de nada servem palavras bonitas, sem ações que as consagrem:

Longo é o diário de Esaú, e muito desigual no que se refere à importância de suas reflexões (pode-se até falar em rumações; sem mencionar os erros de ortografia e a complexa sintaxe que dificultam a leitura). De modo que, expurgado de tais elucubrações, o que resta? O fato básico de que ele deixou de ser primogênito por ter comido um prato de lentilhas. Por causa disto, os estudiosos que se debruçaram sobre o documento renunciaram a toda e qualquer pretensão de extrair daí um trabalho digno de valor, pelo ângulo acadêmico ou por qualquer outro.

A paródia é um dos recursos da intertextualidade e está cada vez mais presente nas obras da literatura contemporânea, de maneira a dar novo sentido ao original parodiado. Essa reincidência torna-se fator de importante objeto de estudo. Podemos analisar a revisitação bíblica que Moacyr Scliar utilizou para escrever esse conto, parodiando a história de Esaú e Jacó, com muito humor e sutileza.

O humor está marcadamente presente nos textos contemporâneos, seja somente com o intuito de descontrair o leitor, ou em forma de ironia crítica aos problemas sociais da população em geral. Podemos notar o engajamento social desses textos, também chamados de “pós-modernos”, pois seu conteúdo traz ilustrações do cotidiano do leitor, levando-o a uma profunda reflexão sobre o tema proposto e sua vida.

BIBLIOGRAFIA

- ABREU, Antônio Suárez. **Curso de redação**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- ARISTÓTELES. **Poética**. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- ARRUDA, Angela Maria Pelizer. **O humor pós-moderno como crítica contemporânea: uma análise de contos de Moacyr Scliar**. Londrina, 2005. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Estadual de Londrina, 2005.
- BÍBLIA SAGRADA. São Paulo: Sociedade Bíblica Internacional, 2000. Nova Versão Internacional.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**, estudos de teoria e história literária. 8. ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 2000.
- GOTLIB, Nádya Battela. **Teoria do Conto**. 9.ed. São Paulo: Ática, 1999. Série Princípios, n.º 2.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.
- KRAKHECE, Maria Hanaver. A intertextualidade na leitura e na produção de texto. In: CATTELAN, João Carlos (org.). **A imersão na e pela linguagem**. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999.
- LUCAS, Fábio. **Do barroco ao Moderno: vozes da literatura brasileira (ensaios)**. São Paulo: Ática, 1989.
- PIGLIA, Ricardo. **Formas Breves**. Trad. José M. M. de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- REGIS, Clarmi. **O texto no espaço virtual: a leitura em rede**. Florianópolis, 2002. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira). Universidade Federal de Santa Catarina, 2002. Disponível em <http://www.nupill.org/arq/clarmi.pdf> acessado em 12/09/2008.
- SANT'ANNA, Afonso Romano de. **Paródia, Paráfrase & Cia**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2004. Série Princípios, n.º 1.
- SCLIAR, Moacyr. **A orelha de Van Gogh**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- SOARES, Angélica. **Gêneros Literários**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006. Série Princípios n.º 166.
- VALENTE, André. Intertextualidade: aspecto da textualidade e fator de coerência. In: HENRIQUE, Cláudio Cezar; PEREIRA, Maria Teresa Gonçalves (org.). **Língua e Transdisciplinaridade**, rumos, conexões, sentidos. São Paulo: Contexto Acadêmica. 2002.

A produção escrita de alunos Surdos: um estudo dentro da lingüística textual

IDALGO, Adilson de Oliveira (UEL – PG)

Resumo: O presente artigo aborda a questão da influência da Língua de Sinais Brasileira na produção de textos escritos em Língua Portuguesa por alunos Surdos. Analisa aspectos lingüísticos de acordo com a proposta de um dos modelos de organização textual da Lingüística de Texto e investiga os desvios dessa abordagem ocorrentes nesses textos. A pesquisa justifica-se pela relevância de se compreender as especificidades da escrita do aluno surdo e subsidiar o trabalho do professor que lida com esses alunos. Focaliza a questão do aluno surdo e o seu direito de se comunicar com a comunidade ouvinte, tendo como meio de expressão e comunicação a linguagem escrita em português. Discute as dificuldades apresentadas na produção textual dos surdos e demonstra alguns desvios ocorrentes. Objetivamente, sugere um olhar diferenciado para a interpretação desses textos e que o desenvolvimento da escrita desses alunos ocorra pela mediação da língua de sinais. Pretende-se alcançar melhor interação entre professores e alunos Surdos por meio da produção textual, na qual o professor possa realmente auxiliar esses alunos a chegarem à reflexão mais ampla do papel de suas produções escritas na sociedade, onde haja possibilidades de reflexão tanto na linguagem escrita como na língua de sinais. Defende que o desenvolvimento da escrita favorece o aprendizado da língua portuguesa ao surdo e possibilita o seu direito de interação com a comunidade ouvinte.

Palavras-chave: surdos, produção textual, libras, língua portuguesa.

1. Introdução

Considerando a atual política de Educação Especial e a temática de inclusão de pessoas com deficiência, o presente estudo refere-se diretamente à questão dos alunos surdos e à interação que há entre eles e a comunidade ouvinte. Focaliza a importância da escrita como meio facilitador desse processo e sugere um olhar diferenciado e atencioso nas produções escritas por eles. Atribui aos professores, principalmente aos de redação, a função de mediador nesse processo, levando em consideração que a comunicação escrita é de importância fundamental para a adaptação e interação do indivíduo na sociedade e que o desenvolvimento desta habilidade exige uma relação de conhecimento com a língua que se pretende expressar. Analisa os textos de acordo com as propostas da lingüística textual atual.

Pesquisas demonstram que o perfeito funcionamento do sistema auditivo é pré-requisito para que haja o bom desenvolvimento da linguagem escrita (DONADON e COSTA, 2003, p. 29), além de afirmarem que o pleno domínio de uma língua escrita pressupõe o domínio da língua oral.

Os surdos, diferentes dos ouvintes que se apropriam de uma língua oral-auditiva, fazem uso de uma língua de sinais (LS) que se processa em modalidade espaço-visual, isto é, que não se realiza pelo canal oral-auditivo, mas sim por meio do canal visual-espacial.

A LS consiste em um sistema lingüístico legítimo, apresentando um conjunto estrutural complexo que se articula por meio das mãos, das expressões faciais e corporais. Ela “revela a força e a importância da manifestação da faculdade de linguagem nas pessoas” (BRITO, 1995, p. 11). Relevante se faz observar que a fonética da língua de sinais se relaciona com as unidades espaciais e não com sons ou fonemas como na língua oral-auditiva; porém essas unidades “funcionam de forma semelhante aos fonemas das línguas processadas pelo canal auditivo-oral” (GUARINELLO, 2007, p. 50).

A língua de sinais é a língua natural dos surdos; considerada natural porque “surgiram espontaneamente da interação entre pessoas e porque, devido a sua estrutura, permitem a expressão de qualquer conceito [...] e de qualquer significado decorrente da necessidade comunicativa e expressiva do ser humano” (BRITO et al., 1998, p. 19). Constituindo um conhecimento de mundo por meio do canal visual-gestual, o surdo adquire a língua de sinais sem dificuldades e esta lhe possibilita o desenvolvimento tanto dos aspectos cognitivos, como sócio-emocionais e lingüísticos (SILVA e PEREIRA, 2003, p. 174). Da mesma forma que os ouvintes em países diferentes se comunicam em

línguas diferentes (italiana, inglesa, portuguesa etc.) os indivíduos surdos, inseridos em “Culturas Surdas”, apresentam suas próprias línguas; portanto, há muitas línguas de sinais diferentes, como por exemplo: a LSF – Língua de Sinais Francesa e a ASL – Língua de Sinais Americana, entre tantas (FELIPE, 2001, p. 19). No Brasil, temos a Libras – Língua de Sinais Brasileira, reconhecida como língua oficial da comunidade surda brasileira pela Lei Federal n. 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2004, p. 63).

Todo cidadão tem o direito de usar sua língua materna nas mais diversificadas situações, no entanto surge o problema em relação ao aluno surdo: como ele poderá interagir com a comunidade ouvinte por intermédio da escrita sem poder ouvir a língua que pretende comunicar? Sem conhecer um código apropriado para a expressão escrita na sua língua natural, quais serão as possibilidades de uma produção textual ser bem elaborada por um aluno surdo? A escrita é um instrumento fundamental para apreensão de outros conhecimentos e uma habilidade necessária (BATISTA e COSTA, 2003, p. 39), mas por desenvolver uma língua estruturalmente diferente do português escrito, o surdo pode apresentar problemas em seu acesso a este meio de comunicação. Sabe-se que as habilidades para a produção de textos escritos são consideradas cruciais até mesmo para ouvintes que dominam sua língua materna oral, então quanto mais as será para o indivíduo surdo.

De acordo com Kuhnen (1997, p. 241), “a linguagem escrita é um instrumento facilitador para o indivíduo que apresenta impedimentos na audição e na fala, auxiliando-o na comunicação e interpretação do mundo, podendo, assim, levá-lo a ocupar na sociedade o espaço que a ele pertence por direito”. Assim, uma alternativa é apresentar aos surdos uma língua que se manifeste nas modalidades oral e escrita. Para a aquisição desta nova língua, o surdo deverá submeter-se a um processo que envolve a aprendizagem de uma segunda língua, tornando-se bilíngüe.

O bilingüismo é uma abordagem educacional que traz a proposta de tornar acessível aos surdos o uso de duas línguas em contexto escolar (GUARINELLO, 2007, p. 45). Entende-se aqui que o contexto bilíngüe dos surdos brasileiros se faz na co-existência da Libras e da Língua Portuguesa (QUADROS e SCHMIEDT, 2006, p.13); e mais do que o simples uso de duas línguas distintas a educação bilíngüe proporciona o desenvolvimento do sujeito surdo, inserindo-o em uma rede bicultural que compreende as culturas surda e ouvinte, utilizando a língua nativa na comunicação com os pares e a segunda língua como meio de integração na sociedade ouvinte (GOMES e DANESI, 2002, p. 02).

Pesquisas sobre as habilidades intelectuais dos surdos indicam que o problema cognitivo se refere mais às dificuldades metodológicas e limitações lingüísticas do que déficit intelectual, pois o potencial intelectual desses indivíduos não é comprometido e nem os impossibilita de construir conhecimentos a partir da nova realidade que lhes é apresentada (MEIRELLES e SPINILLO, 2004, p. 132-133). No entanto, se a estrutura textual e/ou gramatical das produções escritas dos alunos surdos apresenta *erros*, ou seja, desvios das normas do português, os mesmos são decorrentes, naturalmente, do aprendizado da nova língua: o *erro* seria o resultado de interferência da primeira língua e da sobreposição das regras da nova língua que se está aprendendo (FERNANDES, 1999, p. 8).

Na presente pesquisa, constituída em análise de textos escritos em português por alunos surdos usuários de Libras e iniciados no bilingüismo, investiga-se as marcas da língua de sinais apresentadas nestes textos, focalizando, não considerando seu conteúdo, mas sim a sua organização, a ocorrência ou não de desvios do modelo proposto por Sayeg-Siqueira (1990), dentro da lingüística textual.

1.1. Lingüística Textual

A Lingüística Textual constitui um ramo dos estudos de texto/discurso que nos apresenta uma nova possibilidade de análise de textos. Esta vertente concentra suas atenções no processo comunicativo estabelecido entre autor, leitor e texto em determinado contexto, tendo como principal objeto de investigação não mais as palavras ou as frases, mas o próprio texto. Sua preocupação é a de esclarecer o que é o texto e como o mesmo pode ser produzido, ou ainda, de acordo com Cordeiro (2007, p. 64), “descrever os fenômenos sintático-semânticos ocorrentes entre enunciados ou seqüências de enunciados, alguns deles, inclusive, semelhantes aos que já haviam sido estudados no nível da frase”. Segundo Costa Val (1994, p. VII), “essa teoria, na medida em que busca esclarecer o que é e como se produz um texto, merece ser conhecida e considerada por quem se interessa pelo trabalho com a expressão escrita”.

O interesse pelo texto como objeto de estudo gerou vários trabalhos importantes de teóricos da Linguística Textual, que percorreram fases diversas e cujas características principais eram transpor os limites da frase descontextualizada da gramática tradicional e ainda incluir os relevantes papéis do autor e do leitor na construção de textos. Segundo Marquesi (1995, p. 20), “as diferentes óticas que moveram as pesquisas na área textual proporcionaram diferentes acepções ao termo texto”. Em linguística, a noção do termo é ampla e ainda aberta a uma definição mais precisa. Pode ser entendido como manifestação linguística das idéias de um autor, que serão interpretadas pelo leitor de acordo com seus conhecimentos linguísticos e culturais; porém, necessário se faz ressaltar que conceitos, por mais interessantes e explicativos que sejam, são frutos de um longo processo de reflexão que satisfazem um determinado contexto histórico.

Os conceitos de texto variaram historicamente, desde “unidade linguística (do sistema) superior à frase” até “complexo de proposições semânticas” (KOCH, 2003, p. 25). Koch (2003) admite ser o texto resultado de uma atividade específica intencional de sujeitos humanos sobre seu ambiente natural e social, atividade esta articulada pela motivação, finalidade e realização. Constitui-se enquanto tal no momento em que os parceiros desta atividade comunicativa, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir determinado sentido. Assim, “o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele” (KOCH, 2003, p. 30).

De acordo com Bentes (2005, p. 255), sempre teremos à disposição inúmeras definições para a palavra texto ou daquilo que se postula ser o objeto da Linguística Textual, cabe-nos escolher as que “compartilhem pressupostos teóricos e que sejam passíveis de serem reconhecidas como estabelecendo relações de proximidade e complementaridade”.

Para Sayeg-Siqueira (1990) a principal característica para considerarmos um texto como tal é a sua unidade; sem ela não podemos reconhecê-lo nem em sua totalidade e nem por suas partes. A unidade se dá quando “diversas partes se juntam e se articulam formando um todo único, que pode ser identificado em sua totalidade e em suas partes” (p. 12). A ausência de qualquer parte que constitui o texto pode comprometer o seu sentido. A unidade textual é definida, em princípio, pela sua completude (inteireza). Dizer que um texto tem unidade significa dizer que aborda, do começo ao fim, o mesmo assunto. A definição de texto, para este autor, é de uma unidade de significação, com referência e tematização, que organiza-se a partir de uma introdução, apoiado em um saber partilhado e, com base nesse saber partilhado, acrescenta uma nova informação e, assim, se expande.

Mais do que um amontoado de palavras e frases, o texto é resultado de um todo organizado, e para que haja esta organização, necessário se faz seguir algumas regras ou princípios determinados, com o intuito de que o leitor compreenda a mensagem que a ele é destinada. De acordo com o modelo de organização textual apresentado por Sayeg-Siqueira (1990, p.21), o texto é iniciado por uma introdução, onde “o autor propõe um assunto e como pretende abordá-lo”. É neste ponto, chamado de *lugar de negociação*, que o autor do texto, “ao mesmo tempo em que se relaciona com o leitor por conhecimentos que os dois compartilham, lança idéias que podem aguçar a curiosidade de quem lê” (p. 22). Outro aspecto importante dentro deste modelo é a delimitação do assunto, ou seja, o enfoque a ser abordado de acordo com a finalidade proposta. Assim, temos o texto caracterizado por um *assunto* (Referência) e por um *enfoque* (Tematização). São muitas as possibilidades de desenvolver um assunto dentro de uma produção textual, por isso, “seleciona-se um aspecto, delimita-se o enfoque e estabelece-se um tema” (p. 24).

Para Sayeg-Siqueira (1990), o texto se expande sempre de acordo com a intenção do autor. A expansão de uma unidade de significação (texto) se dá a partir de uma introdução que é apoiada em um saber compartilhado; com base nesse saber compartilhado novas informações são acrescentadas, e para que haja credibilidade e se tornem aceitas, essas novas informações são justificadas. Dando continuidade à expansão textual o autor, através da conclusão, “apresenta uma nova visão sobre o assunto, uma nova possibilidade de conceituar a referência e, assim, ampliá-la” (p. 35).

Em toda a sua extensão, as partes do texto devem estar sempre vinculadas entre si, pois é este vínculo que torna o texto claro e legível e permite uma perfeita compreensão por parte do leitor. Sayeg-Siqueira (1990) afirma que a expansão coerente relaciona-se com a organização textual a partir de uma dicotomia: a macro e a microestrutura. A organização macroestrutural do texto está relacionada à coerência e refere-se ao saber partilhado, à informação nova, à justificativa e à conclusão e corresponde à “estruturação unitária global”, enquanto a organização microestrutural relaciona-se à coesão e refere-se aos recursos morfológicos e sintáticos, e está ligada à manifestação linear do texto por meio de palavras e de frases.

O modelo de sugerido por Sayeg-Siqueira (1990), entende que o texto consiste em unidade, completude, referência, expansão, coerência e coesão.

2. Metodologia

Para a realização dessa pesquisa contamos com quinze (15) produções textuais de alunos com idades entre 13 e 47 anos, divididos entre a 8ª série do Ensino Fundamental (EF) até a 3ª série do Ensino Médio (EM), sendo quatorze (14) alunos de um instituto especial para surdos na cidade de Londrina - PR; e um (01) aluno cursando pós-graduação na UFSC. O recorte do nível de escolaridade, segundo nosso ponto de vista, deveu-se ao fato de que alunos a partir da 8ª EF estão aptos à produção textual e que, gradativamente, os textos seriam melhores produzidos de acordo com a mudança de série.

De acordo com grau de escolaridade dos sujeitos que participaram da pesquisa com os textos escritos, temos o seguinte percentual: 20% dos alunos são da última série do ensino fundamental (8ª série); 7% da primeira série do ensino médio; 13% pertencentes à segunda série do ensino médio; enquanto que 53% são do último ano do ensino médio e outros 7% se encontram em curso de pós-graduação.

Os sujeitos da pesquisa apresentam deficiência auditiva de grau severo ou profundo, são usuários de Libras e têm a língua portuguesa como segunda língua.

Ressalta-se que, segundo a Secretaria de Educação Especial, a deficiência auditiva está relacionada com os diferentes graus da perda da audição (BRASIL, 1997, p. 46). O déficit auditivo interfere diretamente na aquisição da linguagem e da fala e pode ser definido como perda média em decibéis, entendendo decibéis (dB) como a unidade que mede a intensidade ou volume dos sons. De acordo com o art. 4º do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, do CONADE – Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência – a deficiência auditiva se refere à perda bilateral, parcial ou total, a partir de 41 dB (quarenta e um decibéis), aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1000Hz, 2000Hz e 3000Hz. Entendem-se Hertz (Hz) como “unidade que determina o comprimento da onda sonora e envolve a frequência do som, ou seja, a capacidade de perceber sons graves e agudos [...] a audição normal se situa entre 0 a 20 dB e entre 250 a 4.000Hz” (BRASIL, 1997, p. 48). Uma pessoa com perda de 95 dB é considerada surda.

Seguindo determinados padrões da fonoaudiologia, a competência auditiva de um indivíduo pode ser classificada como: normal, leve, moderada, severa ou profunda. Pesquisas realizadas nesse campo comprovam que quanto maior a perda auditiva de um indivíduo, maiores serão os seus problemas lingüísticos.

O aluno portador de surdez severa já tem a aquisição da linguagem comprometida e a sua compreensão verbal dependerá muito de sua aptidão para utilizar a percepção visual e para observar o contexto das situações, enquanto que o portador de surdez profunda é totalmente privado de adquirir, naturalmente, uma linguagem oral. Entre os sujeitos da pesquisa, 33% apresentam grau de surdez severo e 67%, grau de surdez profundo.

3. Desenvolvimento

A coleta do material deu-se no próprio instituto de surdos, em uma única ocasião, de duas formas diferentes: a primeira, durante uma aula de produção de texto, de aproximadamente 40 minutos, com a participação de sete (07) alunos. Em sala de aula, com nossa presença, mas sem nossa intervenção, a interação entre professor e alunos deu-se naturalmente: a professora de Língua Portuguesa, ouvinte e fluente em Libras, antes de iniciar a produção textual, motivou a atividade discutindo o tema proposto e levantando questionamentos sobre o assunto. Interessante ressaltar que não foram usadas gravuras, mas apenas o diálogo através de Libras. Toda a discussão e as instruções para o exercício da atividade deu-se através da língua de sinais. Notamos a pré-disponibilidade dos alunos e como todos se apresentaram sem nenhuma restrição para cumprir a tarefa proposta.

Com exceção do texto produzido pelo aluno de pós-graduação, que depois de ser entrevistado e convidado a colaborar com sua participação na produção do *corpus*, produziu o seu texto em casa, o

trouxe para a escola e o entregou em nossas mãos, os demais textos foram colhidos pela mesma professora, em outras classes e sem estarmos presentes, seguindo o mesmo modelo de motivação.

Os alunos estavam cientes da nossa proposta de pesquisa.

4. Conclusão

A modalidade escrita, mesmo sendo mediadora na interação, ainda não atingiu esta meta de facilitar a comunicação entre surdos e ouvintes em sua totalidade. A relação problemática dos não ouvintes com a linguagem escrita é apontada, porém são poucas as soluções apresentadas. Diversas teorias discutem que os surdos apresentam dificuldades na construção textual (escrita) e a marca de sua língua natural aparece notavelmente em seus textos; porém, a surdez dificulta, mas não impede que o indivíduo surdo desenvolva habilidades para se expressar nesta modalidade.

Há uma grande distância entre língua falada e língua escrita, mesmo nas línguas que se apresentam nestas duas modalidades, por isso não podemos considerar a escrita como mero código de representação da fala. Se assim a entendêssemos, estaríamos impossibilitando os surdos de escreverem dentro das regras gramaticais do português e ocorreria a transcrição da gramática da língua de sinais em seus textos, o que não nos seria de grande utilidade, tendo em vista a possibilidade de que estes textos devem ser compreendidos por leitores ouvintes (CARVALHO e RAFAELI, 2003, p. 61).

Nos textos analisados, observou-se problemas como os aspectos estruturais e gramaticais que comprometem o texto; no entanto, o conceito de gramática é muito abrangente e o saber gramatical é, talvez equivocadamente, limitado ao aspecto formal, sem ser levado em conta que a língua também apresenta o seu aspecto funcional. A pesquisa apresentada não quer tornar relativo a escrita da língua portuguesa e nem sugere que tudo seja permitido em uma produção escrita, mas postula que, sendo o professor conhecedor da estrutura das línguas em questão, Libras e Língua Portuguesa, ele terá condições de olhar de uma forma diferenciada à produção textual dos seus alunos surdos e ajudá-los, através de seus “desvios padrão”, a refletirem e a se expressarem adequadamente na segunda língua proposta, favorecendo o desenvolvimento em seu aprendizado.

De acordo com Fernandes, é perfeitamente possível que o aluno surdo aproprie-se de forma significativa da escrita (FERNANDES, 2004, p. 17); portanto, diante de nosso ponto de vista, um caminho viável é a desmitificação de que o surdo não sabe escrever. Sendo assim, o desenvolvimento de sua escrita seguramente possibilitará o seu direito de interação por meio desta modalidade.

5. Referências Bibliográficas

BATISTA, Adriana S.; COSTA, Maria P.R. et al. Competência Metalingüística e Produção Escrita de Surdos de Diferentes Abordagens Comunicativas e Educacionais. In: MARQUEZINE, M.C.; ALMEIDA, M.A.; TANAKA, E.D.O. (org). *Leitura, escrita e comunicação no contexto da Educação Especial*. Londrina: Eduel, 2003, pp. 39-50.

BENTES, A.C. Lingüística Textual. In: *Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras*. BENTES, A.C.; MUSSALIM, F. (org). 5ª ed., São Paulo: Cortez, 2005. 245-283.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. RINALDI et al. (org). Brasília: SEESP, 1997, v.1. Série Atualidades Pedagógicas – n.4: Deficiência Auditiva.

BRASIL: Ministério da Educação. *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: caminhos para a prática pedagógica*. SALLES, M.M.L. et al. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

BRITO, Lucinda Ferreira. *Por uma gramática de línguas de sinais*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1995

_____ et al. (org). Língua Brasileira de Sinais. In: Brasil, Secretaria de Educação Especial, *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental*. Brasília: SEESP, 1998. v.3. Série Atualidades Pedagógicas - n.4: Língua Brasileira de Sinais, pp. 19-61.

CARVALHO, C.D.; RAFAELI, Y.M. *A Língua de Sinais e a Escrita: possibilidades de se dizer para o surdo*. In: *Estilos da Clínica*, 2003, Vol. VIII, n. 14, pp. 60-67. Disponível em < <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/estic/v8n14/v8n14a06.pdf> > acesso em 28 out. 2007.

CONADE – Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência. Art. 4º do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Disponível em < www.unioeste.br/pee/m_text/dc3298.html > acesso em 15 maio 2007.

CORDEIRO, Isabel C. *Argumentação e Leitura: uma relação de complementariedade*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

COSTA VAL, Maria G. *Redação e Textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

DONADON, Daniela R.; COSTA, Maria P.R. Níveis de Desenvolvimento da escrita de Crianças Surdas. In: MARQUEZINE, M.C.; ALMEIDA, M.A.; TANAKA, E.D.O. (org). *Leitura, escrita e comunicação no contexto da Educação Especial*. Londrina: Eduel, 2003, pp. 29-38.

DAVIS, H.; SILVERMAN, S. R. *Heating and deafness*. New York; Holt, Rinehart & Winston, 1970.

FELIPE, Tanya A. *Libras em Contexto*. Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC/SEESP, 2001.

FERNANDES, Sueli F. *Critérios Diferenciados de avaliação na língua portuguesa para estudantes surdos*. Estado do Paraná: Departamento de Educação Especial, 1999.

_____. *Educação Bilíngüe Para Surdos: trilhando caminhos para a prática pedagógica*. Curitiba: SEED, 2004.

GOMES, Erissandra; DANESI, M.C. *Linguagem Escrita: Uma Dinâmica de Grupo*. Espaço, Rio de Janeiro: n.18/19, p. 14-19, dez/jul, 2002. Disponível em < <http://www.ines.org.br/paginas/revista/espaco18/Espa%C3%A7o%20Aberto%202002.pdf> > Acesso em 27 jul. 2007.

GUARINELLO, Ana C. *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus, 2007.

KUHNEN, Ângela M.S. et al. *Alfabetização no Programa de Atendimento a Adolescentes Surdos com Acentuada Defasagem na Relação Idade-Série Escolar – Um Exemplo de Educação de Jovem e Adulto*. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1997. V. II.

KOCH, Ingedore G.V. *O texto e a construção de sentidos*. 7ª ed, São Paulo: Contexto, 2003.

MARQUESI, Sueli C. *A Organização do Texto Descritivo em Língua Portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1995.

MEIRELLES, V.; SPINILLO, A.G. *Uma análise da coesão textual e da estrutura narrativa em textos escritos por adolescentes surdos*. In: Estudos da Psicologia (Natal) v.9 n.1 Natal jan./abr. 2004. pp 131-144 www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2004000100015&lng=pt > acesso em 29 out. 2007.

QUADROS, R.M.; SCHMIEDT, M.L.P. *Idéias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SAYEG-SIQUEIRA, J. Hilton. *O Texto: movimentos de leitura, táticas de produção, critérios de avaliação*. 1ª ed., São Paulo: Selinunte, 1990.

SILVA, Angélica B.P; PEREIRA, Maria C.C. *O Aluno Surdo na Escola Regular: Imagem e Ação do Professor*. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, Mai-Ago 2003, Vol.19 n.2, pp.173-176.